Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9370047
Centre d'intérêt : 751

L'Enseignement du français langue maternelle au primaire et au secondaire : consultation sur les précisions apportées aux programmes d'études : rapport de synthèse sur la consultation. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1991.
27 f. : ill. ; 28 cm.

Code : 9192-6094, 16-2425

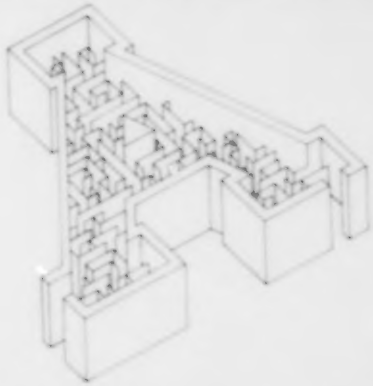
ISBN 2-550-15992-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'éducation

Descripteur(s) : Français (Langue) * Langue maternelle * Programme d'études * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le présent rapport donne une synthèse des résultats de la compilation auprès des organismes scolaires publics et privés du primaire et du secondaire quant aux précisions apportées aux programmes d'études suite au plan d'action **Le français à l'école** adopté par le MEQ en avril 1988. Il comprend trois parties. La première présente des données sur les organismes et les différents personnels qui ont participé à la consultation. Suivent, dans la deuxième partie, les résultats de la consultation. Des tableaux précisent le degré d'accord des personnes consultées par rapport à chacun des documents de précision des programmes et des textes offrent une synthèse des commentaires et des avis reçus. Seuls les commentaires généraux les plus fréquents ont été retenus dans le présent rapport. En troisième partie, le rapport conclut avec l'analyse des résultats. L'annexe présente la liste des associations et des organismes ayant répondu à la consultation.

Type de document :



L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Consultation sur les précisions apportées aux programmes d'études

RAPPORT DE SYNTHÈSE SUR LA CONSULTATION

Novembre 1991

Québec

9370047

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Consultation sur les précisions apportées aux programmes d'études

RAPPORT DE SYNTHÈSE SUR LA CONSULTATION

Novembre 1991

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1991 — 9192-6094

ISBN 2-550-15992-6

Dépôt légal – quatrième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

Nos remerciements s'adressent à tous les organismes éducatifs, commissions scolaires, établissements d'enseignement privés, associations professionnelles et maisons d'édition qui nous ont transmis leurs avis, leurs commentaires et leurs suggestions.

Cette précieuse collaboration a permis au ministère de l'Éducation de poser un regard éclairé sur les documents de précision des programmes et contribuera à la poursuite des travaux entrepris à l'occasion du plan d'action en français.

TABLE DES MATIÈRES

	page
Introduction	3
Données sur les organismes et les personnels ayant répondu à la consultation	7
Données sur les résultats de la consultation et commentaires des répondantes et des répondants :	
. le document d'orientations	9
. l'ensemble des documents de précision	10
. l'habileté à lire au primaire et au secondaire	12
. l'habileté à écrire au primaire et au secondaire	14
. l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe d'usage au primaire et au secondaire	16
. l'habileté à communiquer oralement au primaire et au secondaire	18
. les objectifs terminaux au secondaire et les profils de compétence en production écrite au secondaire	22
Analyse des résultats	
Annexe A : Liste des associations et des organismes ayant répondu à la consultation au primaire et au secondaire	

INTRODUCTION

Le plan d'action *Le français à l'école*, adopté en avril 1988, contenait deux mesures qui ont donné lieu à des travaux conduits par le ministère de l'Éducation en liaison avec les milieux scolaires. Il s'agissait d'une part de raffermir et de préciser, tout en le simplifiant, le discours sur l'approche pédagogique préconisée dans les programmes d'études et, d'autre part, de préciser les objectifs d'apprentissage et le contenu notionnel pour chaque classe du primaire et du secondaire.

Cinq documents au primaire et six documents au secondaire ont été produits à cet effet et ont fait l'objet d'une consultation auprès des organismes scolaires publics et privés et auprès des associations professionnelles qui étaient invités à répondre à différents questionnaires.

Le nombre important et surtout la qualité des réponses témoignent de l'intérêt et du professionnalisme des différents personnels (enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers pédagogiques, cadres scolaires, commissaires et parents) qui ont participé à cette consultation.

Les questionnaires étaient construits de manière à recueillir sur des échelles graduées le degré d'accord des personnes consultées sur l'ensemble et sur chaque partie de chacun des documents; ils laissaient de la place également aux commentaires. Précisons que 160 commissions scolaires sur 202, soit 79 p. cent, et 76 établissements d'enseignement privés sur 281, soit 27 p. cent, ont répondu aux questionnaires. Au-delà de ces questionnaires, 150 organismes et associations ont présenté un texte sous forme d'avis. Au moment de la compilation tant les réponses quantifiées que les commentaires et les textes ont été analysés.

Le présent rapport donne une synthèse des résultats de la compilation tant au primaire qu'au secondaire. Il comprend trois parties : une première partie présente des données sur les organismes et les différents personnels qui ont participé à la consultation. Suivent, dans la deuxième partie, les résultats de la consultation. Des tableaux présentent le degré d'accord des personnes consultées par rapport à chacun des documents de précision des programmes et les textes offrent une synthèse des commentaires et des avis reçus. Seuls les commentaires généraux les plus fréquents ont été retenus dans le présent rapport; d'autres commentaires et de nombreuses suggestions portant le plus souvent sur la formulation des documents, sur des aspects particuliers des objectifs et des profils de compétence et sur leur répartition, ont été compilés et seront pris en considération dans les travaux ultérieurs. En troisième partie, le rapport conclut avec l'analyse des résultats. L'annexe A présente la liste des associations et des organismes ayant répondu à la consultation au primaire et au secondaire.

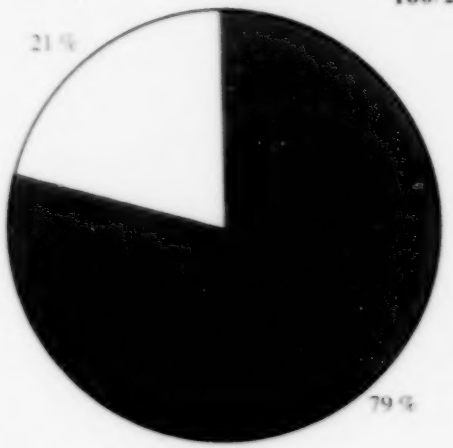
DONNÉES SUR LES ORGANISMES ET LES PERSONNELS

AYANT RÉPONDU À LA CONSULTATION

ORGANISMES AYANT RÉPONDU À LA CONSULTATION

COMMISSIONS SCOLAIRES

160/202

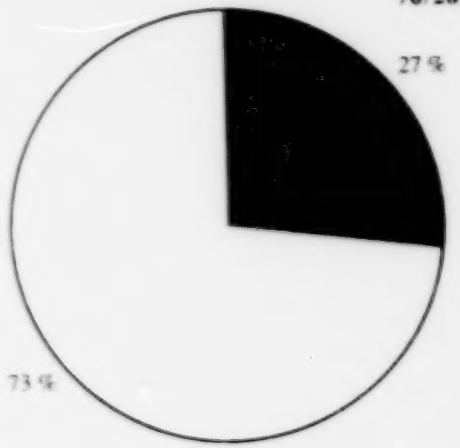


ont répondu

n'ont pas répondu

ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS

76/281



ont répondu

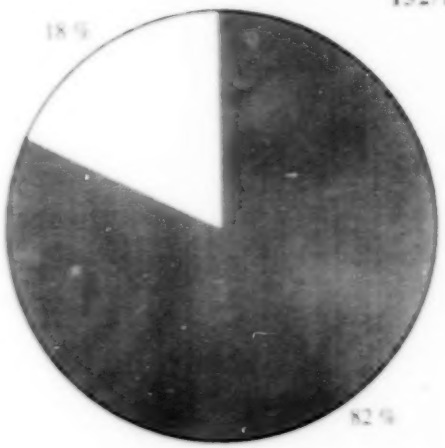
n'ont pas répondu

Les données sur le nombre de commissions scolaires et d'établissements d'enseignement privés sont tirées de : MÉQ, *Principales statistiques sur l'éducation*, août 1991, 28-2513

ORGANISMES AYANT RÉPONDU À LA CONSULTATION

COMMISSIONS SCOLAIRES ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

152/185

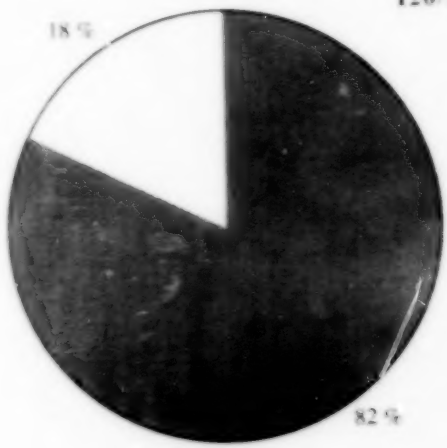


ont répondu

n'ont pas répondu

COMMISSIONS SCOLAIRES ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

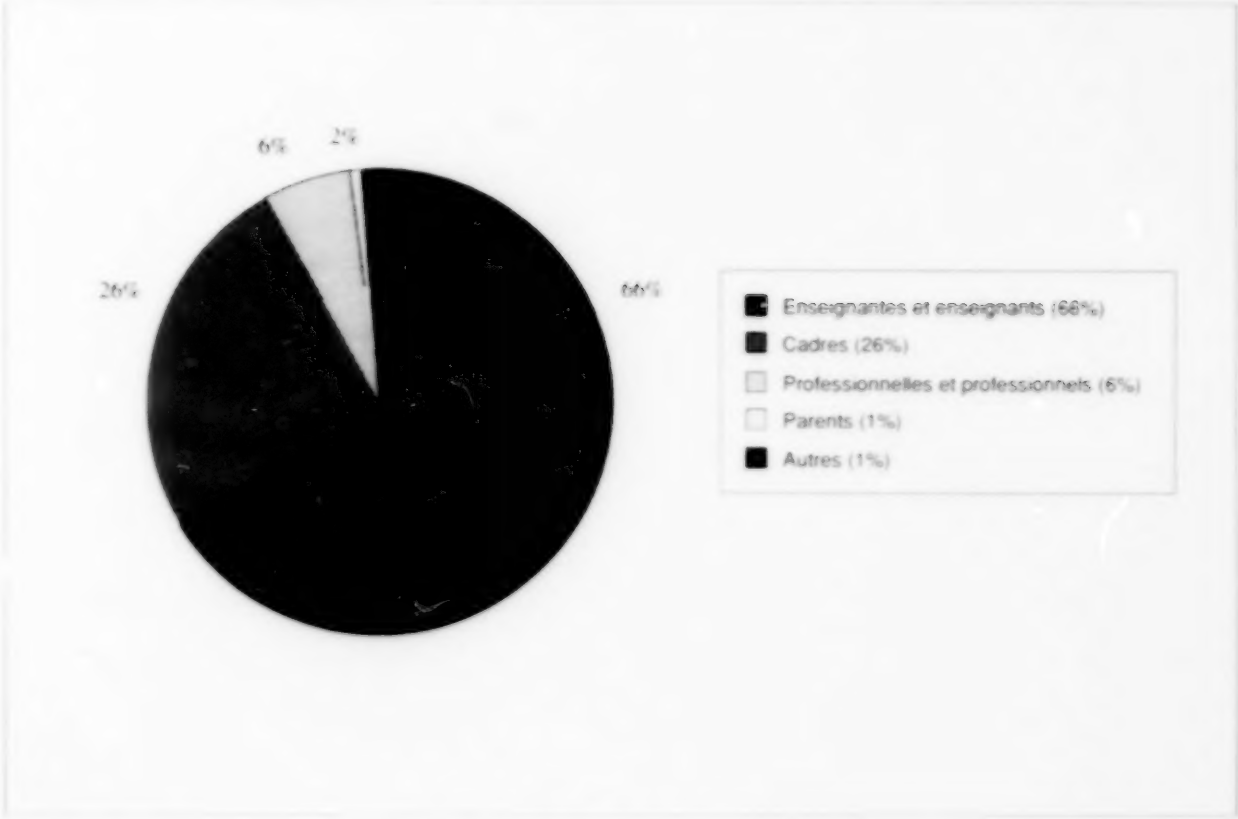
120/146



ont répondu

n'ont pas répondu

CATÉGORIES DE RÉPONDANTS



DONNÉES SUR LES RÉSULTATS

DE LA CONSULTATION

ET COMMENTAIRES

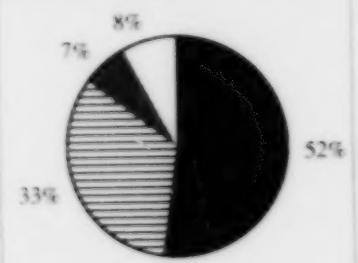
DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

DOCUMENT D'ORIENTATIONS

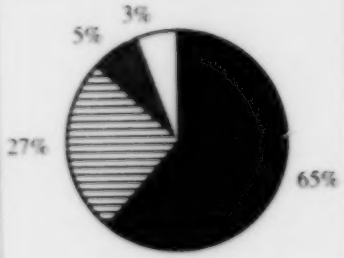
1. Le texte rappelle clairement les orientations du programme de français en vigueur

Degré d'accord	P	S
Tout à fait	52%	65%
Assez	33%	27%
Peu	7%	5%
Pas du tout	8%	3%

PRIMAIRE



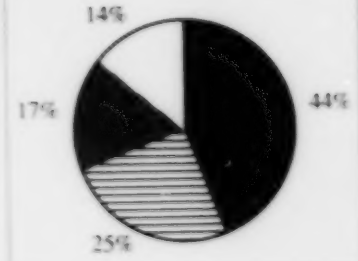
SECONDAIRE



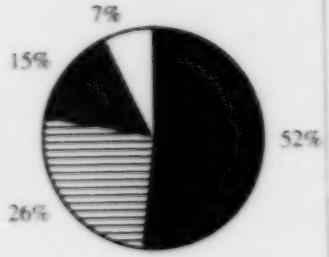
2. Le texte est clair quant aux confirmations, aux précisions, aux redressements

Degré d'accord	P	S
Tout à fait	44%	52%
Assez	25%	26%
Peu	17%	15%
Pas du tout	14%	7%

PRIMAIRE



SECONDAIRE



COMMENTAIRES DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

Le document d'orientations a suscité des réactions diverses : alors que certains adhèrent aux propositions qu'il contient, d'autres questionnent ses fondements et s'opposent au redressement proposé.

Les premiers jugent que le document rappelle clairement les orientations des programmes et reconnaissent la nécessité d'accorder plus d'importance à l'orthographe et à la syntaxe et plus de place aux exercices.

Quant aux autres, ils mettent en doute l'analyse de la situation sur laquelle s'appuie le document pour conclure à la nécessité d'un redressement. Le document attribue à certaines faiblesses des programmes les résultats insatisfaisants des élèves en orthographe et en grammaire. Or, selon ces personnes, ces programmes ne sont pas mis en oeuvre dans toutes les classes; de plus, la faiblesse des élèves s'expliquerait par le fait qu'ils n'écrivent pas souvent et qu'ils n'ont pas appris à mettre en pratique les connaissances linguistiques acquises et à réviser leurs textes plutôt que par un manque de connaissances. Au secondaire, on ajoute d'autres causes pour expliquer les difficultés des élèves : le grand nombre d'objectifs terminaux, le nombre élevé d'élèves par classe et le peu de temps consacré au français.

Certains jugent également que le document d'orientations est ambigu et peu fidèle aux orientations des programmes de 1979 et 1980. Alors que les programmes affirment que le premier objectif de la classe de français est le développement de l'habileté à communiquer, le document considère avec la même importance la langue en tant qu'instrument de communication, objet de connaissance et de formation, instrument d'initiation à la culture et véhicule de toute activité de formation. Par ailleurs, les programmes affirment que la pratique répétée de la langue en situation, l'objectivation et l'acquisition de connaissances sont les moyens privilégiés qui assurent le développement des habiletés tandis que le document d'orientations soutient que les exercices assurent l'acquisition et le transfert des connaissances, minimisant ainsi l'importance des situations de communication et de l'objectivation.

Enfin, les personnes consultées, tant au primaire qu'au secondaire, jugent imprécise et incomplète la partie du document traitant de l'évaluation et expriment des avis très partagés au sujet de la répartition du temps d'enseignement.

L'ENSEMBLE DES DOCUMENTS AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

COMMENTAIRES DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

Les personnes consultées ont formulé de nombreux commentaires sur les documents *Habileté à lire*, *Habileté à écrire* et *Habileté à communiquer oralement* qui précisent le contenu des programmes. Un bon nombre des remarques concernent ces trois documents; en voici un résumé. Ensuite viendront les données et les commentaires qui concernent plus particulièrement chacun des documents soumis à la consultation. Les commentaires portent notamment sur les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, les profils de compétence et l'impact des documents.

Les documents apportent, aux yeux de plusieurs, des ajouts intéressants, particulièrement les profils de compétence, les objectifs d'ordre affectif, les tableaux de synthèse et l'inventaire exhaustif des notions à enseigner. La vision d'ensemble des objectifs et des contenus des programmes du primaire et du secondaire est également appréciée.

Par contre, pour plusieurs, les documents soulèvent un certain nombre de problèmes. Les propositions qu'ils contiennent modifient en profondeur les programmes actuels sans que les ajouts et les changements n'aient été justifiés par des recherches, des études ou des expérimentations. En lecture, l'approche est modifiée considérablement de même qu'en communication orale, au primaire. Il est difficile d'établir des liens entre les documents et les programmes puisque la structure et la terminologie sont nouvelles. Les termes employés engendrent la confusion.

La multiplicité et le morcellement des objectifs changent l'esprit des programmes en faisant perdre de vue l'objectif premier qui est le développement d'habiletés et en laissant croire que l'enseignement de connaissances juxtaposées mène au développement d'habiletés. De plus, ils rendent la planification et la gestion de l'enseignement difficiles, voire impossibles dans une approche communicative et laissent peu de place aux situations de lecture, d'écriture et de communication orale.

Les tableaux d'objectifs sont confus : ils contiennent aussi bien des objectifs d'apprentissage faisant habituellement partie d'un programme que des objectifs d'enseignement et des indications méthodologiques devant faire partie de guides pédagogiques. La légende utilisée ajoute à la confusion puisqu'elle ne rend pas la répartition simple et claire.

Les profils de compétence sont considérés comme un ajout utile et intéressant. Cependant, ils rendent l'évaluation difficile à gérer par les enseignantes et les enseignants parce qu'ils sont complexes et que les exigences sont imprécises. Dans l'ensemble des documents, les parties qui traitent d'évaluation, soit les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, les profils de compétence et les principes sous-jacents à la théorie d'évaluation des compétences, ne sont pas toujours claires et cohérentes. Elles n'apportent pas aux personnes intéressées les indications souhaitées au sujet de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.

Enfin, de nombreux commentaires font ressortir l'impact des documents : ils créent de l'instabilité à cause de leur ampleur et des modifications qu'ils proposent, ils soulèvent des besoins considérables de perfectionnement et entraînent des changements importants dans le matériel didactique et les instruments d'évaluation.

En résumé, les documents constituent pour certains une précision utile aux programmes de 1979 et 1980. Pour d'autres, ils soulèvent des problèmes et ne répondent ni à la demande du Plan d'action ni aux attentes du milieu de l'éducation.

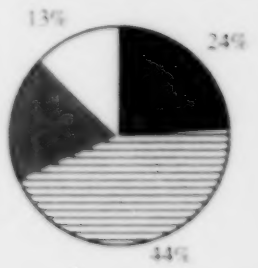
HABILETÉ À LIRE
AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Ce document vise à préciser les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, les contenus notionnels ainsi que les profils de compétence relatifs à l'habileté à lire pour chaque classe du primaire et du secondaire.
(Plan d'action, p. 18, 3.1.2 et p.21, 3.3.3.)

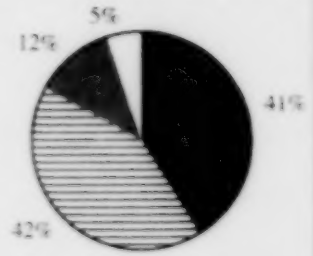
Degré d'accord par rapport à l'ensemble du document

Degré d'accord	P	S
Tout à fait	24%	41%
Assez	44%	42%
Peu	19%	12%
Pas du tout	13%	5%

PRIMAIRE



SECONDAIRE



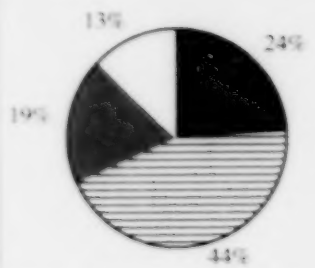
HABILETÉ À LIRE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Ce document vise à préciser les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, les contenus notionnels ainsi que les profils de compétence relatifs à l'habileté à lire pour chaque classe du primaire et du secondaire.
(Plan d'action, p. 18, 3.1.2 et p.21, 3.3.3.)

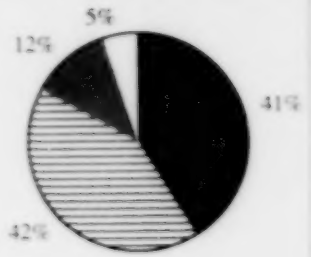
Degré d'accord par rapport à l'ensemble du document

Degré d'accord	P	S
Tout à fait	24%	41%
Assez	44%	42%
Peu	19%	12%
Pas du tout	13%	5%

PRIMAIRE



SECONDAIRE



HABILETÉ À LIRE
AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

COMMENTAIRES DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

Le document *Habileté à lire* contient des éléments intéressants et attendus du milieu éducatif précisant les programmes actuels. Si certains apprécient ces précisions, d'autres considèrent qu'elles doivent être examinées à nouveau et validées avant d'être mises en pratique dans les classes.

La définition de la lecture sur laquelle s'appuie le document est intéressante et fidèle aux données récentes de la recherche scientifique dans le domaine. Cependant, elle modifie l'approche et les contenus proposés dans les programmes du primaire et du secondaire. L'accent est mis davantage sur le texte que sur le lecteur; l'introduction d'un nouveau concept, le rôle de la connaissance des structures de textes dans la pratique de la lecture, rend le document complexe à lire et l'enseignement difficile à gérer. De plus, au secondaire, le lien entre les formes de discours et le concept de structures est difficile à établir.

Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage sont difficiles à mettre en pratique vu leur nouveauté, leur complexité et leur multiplicité. Il est difficile de concilier ce morcellement du contenu avec les situations signifiantes de lecture que proposent les programmes tout en conservant l'intérêt des élèves pour la lecture. Les objectifs sont considérés très exigeants pour les élèves du primaire et peu adaptés à leur développement cognitif; les objectifs qui concernent le premier cycle du primaire et qui sont liés au début de l'apprentissage de la lecture semblent négligés. Au secondaire, on voit mal le lien entre objectifs d'enseignement et d'apprentissage et objectifs terminaux.

Le document comprend une partie qui décrit les caractéristiques des textes adaptés aux capacités de lecture des élèves de différents âges; cette partie ajoute de la précision aux objectifs mais elle est très complexe et peu utilisable par les enseignantes et les enseignants. Cette section du document peut plutôt être utile à des conceptrices et des concepteurs de matériel didactique et d'épreuves d'évaluation et pourrait être placée dans un autre document que le programme.

Les profils de compétence étaient attendus du milieu éducatif mais ceux qui ont été produits en lecture semblent peu satisfaisants. Ils rendent long et complexe le processus de choix ou d'élaboration d'épreuves sommatives et ne donnent pas l'assurance d'évaluer fidèlement l'habileté à lire. Les conditions dans lesquelles doit se réaliser l'évaluation sommative semblent acceptées; au secondaire cependant, le concept de «tâche de lecture» est nouveau et remet en question les pratiques évaluatives actuelles.

Le document *Habileté à lire* apporte donc des modifications importantes tant dans l'enseignement que dans l'évaluation de la lecture; ces modifications soulèvent des besoins considérables de perfectionnement et entraînent un remaniement du matériel didactique.

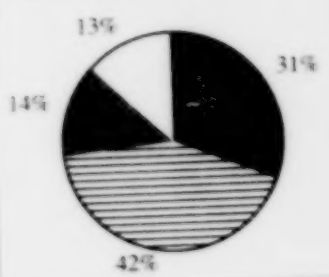
HABILETÉ À ÉCRIRE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Ce document vise à préciser les objectifs et les contenus notionnels ainsi que les profils de compétence relatifs à l'habileté à écrire pour chaque classe du primaire et du secondaire. Une attention particulière a été apportée à l'apprentissage de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe.
(Plan d'action, p. 18, 3.1.2 et p.21, 3.3.3.)

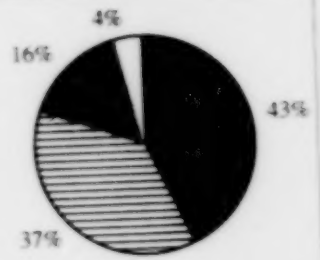
Degré d'accord par rapport à l'ensemble du document

Degré d'accord	P	S
Tout à fait	31%	43%
Assez	42%	37%
Peu	14%	16%
Pas du tout	13%	4%

PRIMAIRE



SECONDAIRE



HABILETÉ À ÉCRIRE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

COMMENTAIRES DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

Le document *Habileté à écrire* apporte des précisions utiles, attendues du milieu éducatif. Cependant, plusieurs personnes consultées soulignent la difficulté de retrouver dans le document le lien entre le contenu notionnel et les situations d'écriture et insistent sur la nécessité de faire écrire les élèves fréquemment pour qu'ils intègrent les connaissances. Le texte de présentation clarifie le processus d'écriture de façon satisfaisante mais dans l'ensemble du document, notamment dans le tableau de synthèse, une confusion subsiste entre le processus d'écriture et le processus d'apprentissage.

Aux yeux de plusieurs personnes consultées, ce document s'éloigne des programmes de 1979 et 1980 en accordant une place importante aux exercices et en reléguant les situations d'écriture au second rang. L'ajout de connaissances n'entrainera pas l'amélioration escomptée : la difficulté des élèves ne résulte pas tant de la méconnaissance de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe que de la maladresse à mettre en pratique ces connaissances quand ils rédigent et révisent leurs textes. À ce sujet, les avis sont plus partagés au secondaire. Le document *Habileté à écrire* augmente le nombre de connaissances à enseigner et à évaluer, augmentant de ce fait le temps consacré à l'acquisition de connaissances et apporte peu de suggestions sur la manière d'assurer le transfert des connaissances en situation d'écriture.

Non seulement les objectifs d'enseignement et d'apprentissage sont nombreux, mais certains sont déplacés et changent ainsi le programme de chaque classe, notamment au premier cycle du secondaire. De plus, la répartition de ces objectifs semble confuse puisqu'elle ne fait pas ressortir clairement les activités à exécuter dans chaque classe.

Les profils de compétence, selon certains, sont utiles et confirment les pratiques actuelles en évaluation sommative. Pour d'autres, ils sont complexes et peu utilisables à cause du nombre important de critères et d'indices et du manque de précision des exigences. Enfin, les personnes consultées au secondaire déplorent le fait que trois documents traitent de l'habileté à écrire; ce sont *Habileté à écrire au primaire et au secondaire*, *Enseignement et apprentissage de l'orthographe d'usage* et *Objectifs terminaux et profils de compétence en production écrite au secondaire*. Ceux-ci ne sont pas toujours cohérents et sont parfois redondants.

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE D'USAGE
AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE
Objectifs et contenus

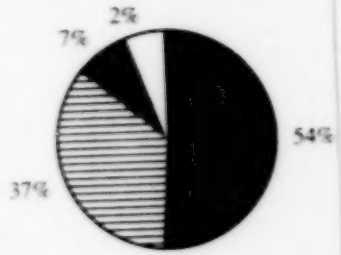
Ce document contribue à soutenir la pratique pédagogique de l'enseignante et de l'enseignant.

Degré d'accord par rapport à l'ensemble du document

Degré d'accord	P	S
Tout à fait	45%	54%
Assez	45%	37%
Peu	7%	7%
Pas du tout	3%	2%

PRIMAIRE

SECONDAIRE



ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE D'USAGE
AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE
Objectifs et contenus

COMMENTAIRES DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

Le document *Enseignement et apprentissage de l'orthographe d'usage* est généralement bien reçu; il est pratique et il répond aux attentes du milieu. Il devrait cependant être présenté à titre indicatif et faire partie d'un guide pédagogique sur l'enseignement de l'orthographe.

Tant au primaire qu'au secondaire, les listes de mots proposées dans ce document sont appréciées; quelques ajouts pourraient y être insérés dont certains termes spécialisés fréquemment utilisés et le vocabulaire lié aux autres disciplines à l'étude. Quelques-uns souhaitent également des listes semblables en 3e, 4e et 5e année du secondaire. Toutefois, certains considèrent ces listes inutiles et préfèrent constituer des corpus à partir des mots utilisés par les élèves dans leurs textes.

Les parties qui traitent des savoir-faire et des connaissances générales sont appréciées mais jugées trop chargées et trop détaillées. Au secondaire, certains pensent qu'il vaudrait mieux apprendre à l'élève à douter et à utiliser des ressources que de lui faire mémoriser toutes ces connaissances du système orthographique.

Enfin, deux réserves sont exprimées à l'égard de ce document : il risque de dissocier l'apprentissage de l'orthographe des pratiques d'écriture et de laisser croire qu'il est possible de développer l'habileté à orthographier correctement et à réviser adéquatement ses textes en utilisant des moyens qui visent le développement de connaissances. Le document devrait insister sur la nécessité d'intégrer l'enseignement de l'orthographe aux situations d'écriture pour favoriser le transfert des connaissances.

HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

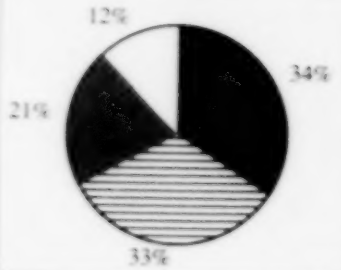
Ce document vise à préciser les objectifs et les contenus notionnels ainsi que les profils de compétence relatifs à l'habileté à comprendre et à produire des messages oraux au primaire et au secondaire.
(Plan d'action, p. 18, 3.1.2)

Ce document rejoint l'objectif visé.

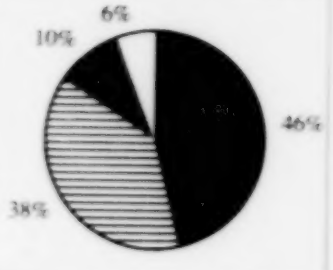
Degré d'accord par rapport à l'ensemble du document

Degré d'accord	P	S
Tout à fait	34%	46%
Assez	33%	38%
Peu	21%	10%
Pas du tout	12%	6%

PRIMAIRE



SECONDAIRE



HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

COMMENTAIRES DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

Certains apprécient le document *Habileté à communiquer oralement* dans ses deux volets, production et compréhension de messages oraux. Ils considèrent qu'il clarifie cette habileté. Au secondaire, le fait que le document présente des objectifs communs à tous les discours est apprécié.

D'autres acceptent également ce document mais considèrent que la mise en pratique sera très difficile vu le nombre important d'élèves par classe, le peu de temps consacré à ce volet, les exigences et les contraintes propres à l'enseignement et surtout à l'évaluation de l'oral et le manque de matériel didactique, notamment de documents sonores et visuels nécessaires pour travailler la compréhension.

D'autres enfin, tout en signalant les problèmes que pose la mise en pratique de ce document, font porter leur critique sur le fond, jugeant que le document s'appuie sur une conception de la communication orale qui néglige l'interaction entre le locuteur et l'interlocuteur, entre la production et la compréhension. Le document traite le français oral de la même manière que le français écrit sans faire ressortir les différences entre la communication écrite et la communication orale et sans mettre en évidence les particularités de cette dernière.

Au primaire, l'ajout du volet compréhension, détaché du volet production, suscite des avis partagés. Alors que certains apprécient cette addition, d'autres la considèrent comme un cloisonnement. Ils considèrent important de travailler la compréhension et la production dans des situations où il y a interaction des locuteurs puisque ces activités constituent la majorité des situations de vie courante.

L'évaluation sommative de l'habileté à communiquer oralement est remise en question puisque les profils de compétence ne reposent pas sur des données fiables et que cette évaluation ne contribue pas à la décision de passage d'un élève d'une classe à l'autre. Par ailleurs, d'autres répondantes et répondants apprécient que des profils de compétence soient ajoutés aux programmes de 1979 et de 1980 et considèrent même qu'au secondaire, la pondération accordée à la communication orale devrait être augmentée.

Certaines critiques ont porté sur ces profils de compétence; elles sont les mêmes que celles adressées aux documents sur la lecture et sur l'écriture soit, un certain manque de cohérence entre les profils et les objectifs, le manque de précision des exigences et surtout, la complexité et la multiplicité des critères et des indices qui rendent l'évaluation de la communication orale très difficile parce que trop atomisée.

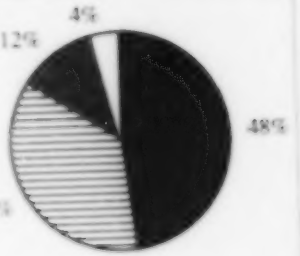
LES OBJECTIFS TERMINAUX AU SECONDAIRE ET LES PROFILS DE COMPÉTENCE EN PRODUCTION ÉCRITE AU SECONDAIRE

Ce document présente les objectifs terminaux en compréhension et en production orale et écrite au secondaire et décrit des profils de compétence détaillés en production écrite pour chaque classe du secondaire.

Degré d'accord par rapport à l'ensemble du document

Degré d'accord	S
Tout à fait	48%
Assez	36%
Peu	12%
Pas du tout	4%

SECONDAIRE



Degré d'accord	Par rapport à chacune des années				
	1re	2e	3e	4e	5e
Tout à fait	53 %	51 %	48 %	48 %	46 %
Assez	35 %	34 %	33 %	38 %	35 %
Peu	8 %	10 %	13 %	9 %	13 %
Pas du tout	4 %	5 %	6 %	5 %	6 %

PROFILS DE COMPÉTENCE EN PRODUCTION ÉCRITE AU SECONDAIRE

Ce document répond à l'objectif visé				
Degré d'accord :	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout
	58 %	34 %	5 %	3 %
	47 %	33 %	13 %	7 %
	45 %	36 %	14 %	5 %
	30 %	46 %	17 %	7 %
	46 %	38 %	10 %	6 %

Ces profils sont :

a) cohérents par rapport aux objectifs d'enseignement et d'apprentissage.

b) suffisamment précis et complets pour vérifier la compétence d'un élève à écrire au terme de chaque objectif terminal.

c) suffisamment gradués au cours des cinq années du secondaire.

d) réalistes et pertinents par rapport aux capacités des élèves.

e) utiles et pratiques pour la préparation des épreuves en évaluation sommative.

LES OBJECTIFS TERMINAUX ET LES PROFILS DE COMPÉTENCE EN PRODUCTION ÉCRITE AU SECONDAIRE

COMMENTAIRES DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

Plusieurs personnes consultées jugent pertinent l'allégement des objectifs terminaux en lecture et en communication orale; elles sont favorables à l'élargissement, dans plusieurs objectifs terminaux, d'un discours à un ensemble de discours liés à une même intention de communication. Cependant, elles refusent le déplacement d'objectifs d'une classe à l'autre et considèrent que certaines modifications et certains ajouts proposés sont discutables sous plusieurs aspects.

On demande donc de réexaminer la distribution et la progression des objectifs terminaux en tenant compte des priorités signalées par tous les milieux : le manque de temps pour l'enseignement de la langue et l'évaluation formative. On considère que l'évaluation sommative de neuf ou dix objectifs terminaux prend beaucoup de temps et d'énergie. En ce sens, on accepte l'élargissement d'un discours à un ensemble de discours pour certains objectifs mais on espère surtout une réduction du nombre total des objectifs terminaux pour chacune des classes du secondaire. On souhaite une distribution des objectifs terminaux qui permette à l'élève de réaliser plus fréquemment des activités de lecture et d'écriture et qui laisse à l'enseignante et à l'enseignant un temps d'enseignement suffisant pour mener à terme le processus d'apprentissage, incluant les activités d'objectivation.

C'est en tenant compte de ces difficultés que certains milieux éducatifs jugent intéressant l'ajout de textes à visée informative et que d'autres le rejettent. Certains admettent que ce type de production obligatoire pour toutes les classes du secondaire permettrait aux élèves d'acquérir un vocabulaire plus précis, de développer une pensée plus rigoureuse et de mieux respecter les règles de la syntaxe. Pour d'autres, par contre, cet objectif alourdit la tâche d'enseignement sans l'assurance d'obtenir les effets escomptés.

Sans nécessairement modifier le programme en profondeur, on souhaite donc un aménagement réaliste des objectifs terminaux qui, tout en tenant compte des besoins du milieu, considère aussi les conséquences de tels changements sur la gestion du dossier de français : le temps d'enseignement et de perfectionnement des enseignantes et des enseignants, les ressources financières à consacrer, les changements à apporter au matériel didactique et aux instruments de planification et d'évaluation pour faciliter l'appropriation et l'implantation du programme.

ANALYSE DES RÉSULTATS

ANALYSE DES RÉSULTATS

Ces résultats nécessitent une analyse : elle portera sur les résultats quantifiés, sur l'écart entre les résultats quantifiés et le contenu des commentaires et enfin, sur le contenu des commentaires.

LES RÉSULTATS QUANTIFIÉS

Il ressort d'une première observation des données statistiques que le taux de satisfaction est plus élevé au secondaire qu'au primaire par rapport au document d'orientations et à l'ensemble des autres documents. Dans le document d'orientations, la partie des rappels est perçue comme plus claire que celle qui traite des précisions et des redressements, tant au primaire qu'au secondaire.

Quant aux autres documents, les résultats sont plus constants au secondaire qu'au primaire : les gens adhèrent, dans une proportion à peu près égale aux trois documents : *Habileté à lire*, *Habileté à écrire*, *Habileté à communiquer oralement*. Au primaire, deux documents obtiennent un taux de satisfaction particulièrement bas : *Habileté à lire* et *Habileté à communiquer oralement*. Le document qui porte sur l'orthographe d'usage est celui qui semble satisfaire le mieux les milieux consultés. Quant au document qui traite des objectifs terminaux au secondaire, les résultats sont partagés également entre ceux qui sont entièrement d'accord avec les propositions et ceux qui sont assez et peu d'accord avec celles-ci.

L'ÉCART ENTRE LES RÉSULTATS QUANTIFIÉS ET LES COMMENTAIRES

Une comparaison rapide entre les résultats quantifiés et les commentaires révèle une certaine contradiction : les résultats quantifiés sont en général plutôt positifs alors que les commentaires sont plutôt négatifs. Cette opposition peut s'expliquer de deux manières : en premier lieu, les personnes consultées qui ont répondu aux questionnaires se divisent en deux catégories : celles et ceux qui étaient "tout à fait d'accord" ont exprimé peu de commentaires, considérant probablement que leur réponse en chiffre expliquait amplement leur degré de satisfaction avec les propositions suggérées. Par ailleurs, celles et ceux qui étaient assez, peu, ou pas du tout d'accord ont exprimé des réserves et des critiques. En deuxième lieu, il apparaît important de signaler que de nombreux organismes et associations n'ont pas répondu aux questionnaires et ont formulé des avis écrits. Ces réponses n'apparaissent donc pas dans les résultats quantifiés et leurs commentaires furent en général négatifs. Voilà donc deux raisons qui pourraient expliquer l'apparente contradiction entre les deux types de résultats.

LE CONTENU DES COMMENTAIRES

Pour comprendre le sens et la portée des commentaires, il importe de se reporter au mandat du plan d'action qui peut se résumer ainsi :

- raffermir et préciser tout en le simplifiant le discours sur l'approche pédagogique préconisée dans les programmes;
- préciser les objectifs et le contenu notionnel pour chaque classe du primaire et du secondaire en accordant une attention particulière à l'apprentissage de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe;
- préciser les exigences minimales pour chaque classe du primaire et du secondaire.

À la lumière de ce mandat, il est possible de mieux comprendre les résultats de la consultation :

1. Les documents précisent-ils et simplifient-ils le discours qui traite de l'approche pédagogique?
2. Précisent-ils les objectifs d'apprentissage et les exigences minimales de chaque classe?
3. Tiennent-ils compte du critère d'applicabilité inhérent à tout programme ou à toute précision de programme?

L'approche pédagogique

Le milieu éducatif s'attendait à un discours clair, précis et univoque sur le processus d'apprentissage, sur la place des connaissances dans le développement des habiletés, sur l'objectivation et le transfert des connaissances.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Or, aux yeux des personnes consultées, le document d'orientations recèle des ambiguités. De plus, dans l'ensemble des documents, la superposition des deux processus, le processus de lecture ou d'écriture et le processus d'apprentissage, contribue à créer de la confusion. Par ailleurs, le fait d'avoir transformé en objectifs certaines composantes du processus d'apprentissage comme la mise en situation et l'objectivation ajoute à la confusion.

Donc, il appert que le document d'orientations devrait être révisé de manière à lever toute ambiguité sur le processus d'apprentissage; d'autre part, les autres documents devraient être simplifiés de sorte que la distinction soit claire entre les contenus de programme et les aspects méthodologiques qui ont trait au processus d'apprentissage. L'approche pédagogique et les indications méthodologiques devraient être traitées de façon plus explicite dans des guides pédagogiques.

Les objectifs des programmes

Toujours à la lumière du plan d'action, le milieu s'attendait à ce que les objectifs soient précisés sans qu'il n'y ait d'écart important par rapport aux programmes de 1979 et de 1980.

Or, le morcellement, la multiplicité des objectifs et la confusion entre les objectifs d'apprentissage et les stratégies d'enseignement font percevoir la précision comme une modification de programme. De plus, les documents contiennent des objectifs nouveaux, particulièrement en lecture, au primaire et au secondaire et en communication orale, au primaire. Au sujet des objectifs terminaux au secondaire, l'ampleur des modifications va au-delà des demandes du milieu. À cela s'ajoute l'impact des profils de compétence : bien qu'ils soient attendus, ils ne précisent pas suffisamment les exigences au terme de chaque classe. L'insatisfaction peut s'expliquer tant par ces nombreux changements que par leur impact dans le milieu.

Les documents qui traitent des trois volets : écriture, lecture et communication orale, devraient donc être simplifiés. Ils devraient également s'écarter le moins possible des programmes et de leur terminologie tant au chapitre des contenus que des objectifs terminaux au secondaire et n'apporter que les précisions nécessaires, recherchées par le plan d'action. Pour assurer un apprentissage plus approfondi de la langue, les objectifs terminaux au secondaire pourraient être réduits et centrés davantage sur l'intention que sur un type précis de discours.

L'applicabilité des précisions apportées

Pour être bien reçues, les précisions devraient être faciles à mettre en oeuvre : les objectifs et les contenus notionnels devraient être adaptés au développement cognitif des élèves et présentés de façon à ce que l'enseignante ou l'enseignant puisse les gérer facilement; les changements devraient tenir compte également des ressources humaines et financières des écoles et des commissions scolaires.

Or, certaines modifications dans le contenu et la répartition de certains objectifs semblent peu justifiées aux yeux des enseignantes et des enseignants consultés. En effet, les documents n'explicitent pas les raisons qui justifient les choix qui ont été faits. Certains de ces choix pourraient être révisés à la lumière des résultats de l'évaluation sommative en 6e année du primaire et en 5e année du secondaire. Le grand nombre, le morcellement des objectifs de même que la confusion autour de l'évaluation formative rendent la planification de l'enseignement difficile. La complexité des profils et l'imprécision des exigences ne permettent pas à l'enseignante ou à l'enseignant de se faire une idée claire des résultats attendus au terme de ses interventions. Enfin, les précisions comportent des changements par rapport aux contenus des programmes actuels et entraînent un besoin de perfectionnement des enseignantes et des enseignants et une révision d'une grande partie de l'instrumentation pédagogique.

Compte tenu de la demande du milieu éducatif et du plan d'action, les précisions devraient s'harmoniser le plus possible aux contenus actuels des programmes, distinguer ce qui est prescriptif de ce qui est indicatif, simplifier les profils de compétence et rendre plus visibles, au secondaire, les liens entre les objectifs terminaux et les objectifs d'apprentissage.

Enfin, la consultation fait ressortir un besoin urgent de guides pédagogiques qui permettent aux enseignantes et aux enseignants de mettre en pratique les programmes avec plus de rigueur et de centrer l'attention des élèves sur la syntaxe et l'orthographe dans leurs productions écrites. Les documents ne pouvaient pas répondre à ces besoins puisqu'ils devaient d'abord préciser les objectifs et les contenus notionnels de chaque classe. Pour répondre aux besoins exprimés au moment de cette consultation, les guides pédagogiques devraient préconiser des moyens susceptibles d'assurer le transfert des connaissances.

Conclusion

De la consultation, il se dégage les constantes suivantes :

- demeurer fidèle aux principes et aux concepts établis dans les programmes de 1979 et de 1980, tant dans les orientations que dans les contenus;

- clarifier le rôle et la place de l'acquisition des connaissances dans le développement des habiletés, notamment des connaissances linguistiques : orthographe, grammaire, lexique et syntaxe;

- tenir compte dans la précision des objectifs et des contenus notionnels du développement cognitif des élèves et des conditions d'enseignement;

- distinguer les objectifs d'apprentissage et les contenus notionnels, qui appartiennent à un programme et qui sont prescriptifs, des objectifs d'enseignement et des indications méthodologiques, qui appartiennent à un guide pédagogique et qui sont indicatifs;

- clarifier le rôle et la place de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative;

- simplifier les profils de compétence, les rendre plus fonctionnels et faire ressortir leur lien avec les objectifs d'apprentissage;

- en écriture et en lecture, fournir aux enseignantes et aux enseignants un soutien pédagogique, perfectionnement, guides, outils, axés sur la pratique et sur le transfert des connaissances;

- au primaire, simplifier le volet de la communication orale en mettant l'accent sur les pratiques interactives;

- au secondaire, éliminer les déplacements d'objectifs terminaux d'une classe à l'autre, en réduire le nombre pour favoriser un apprentissage plus approfondi de la langue, conserver l'élargissement d'un discours à un ensemble de discours et rendre plus visibles les liens entre ces objectifs et les objectifs d'apprentissage.

Enfin, il se dégage de cette consultation une invitation pressante à tenir compte des contraintes et des ressources humaines et financières des organismes scolaires et à considérer l'impact des précisions sur le perfectionnement, le matériel didactique et l'instrumentation pédagogique élaborée depuis dix ans; il ressort également une invitation à associer ces organismes dans la poursuite des travaux.

ANNEXE A

LISTE DES ASSOCIATIONS ET DES ORGANISMES AYANT RÉPONDU À LA CONSULTATION

PRIMAIRE ET SECONDAIRE

LISTE DES ASSOCIATIONS ET DES ORGANISMES AYANT RÉPONDU À LA CONSULTATION

AU PRIMAIRE

RÉGIONS ADMINISTRATIVES :

◆ 01 ◆ 02 ◆ 03 ◆ 04 ◆ 05 ◆ 6.1 ◆ 6.2 ◆ 6.3 ◆ 07 ◆ 08 ◆ 09

COMMISSIONS SCOLAIRES :

(01) Anses, Baie-des-chaleurs, Des Basques, Des Frontières, Des Montagnes, Fortillon, Grande Hermine, Îles, Jean-Chapais, La Mitis, La Neigette, La Pocatière, La Tourelle, Matane, Miguasha, Rivière-du-Loup, Rocher-Percé, Témiscouata, Vallée de la Matapédia

(02) Baie des Ha! Ha!, Chapais-Chibougamau, Chicoutimi, De La Jonquière, Dolbeau, La Vallière, Normandin, Roberval, Valin, Vallée-de-Mistassini - **ET:** Conseil des commissaires de Roberval, Conseillères et conseillers pédagogiques en français de la région 02

(03) Abénakis, Ancienne-Lorette, Beauceville, Beauport, Bellechasse, Black Lake-Disraëli, Cèdres, Charlesbourg, Chutes-de-la-Chaudière, Chutes-Montmorency, Commission des écoles catholiques de Québec, Côte-de-Beaupré, Côte-du-Sud, Découvreurs, Des Îlets, Eastern Québec, Élan, Érables, Gouffre, Grand-Bois, La Jeune Lorette, Langevin, Laure Conan, L'Islet-Sud, Lotbinière, Monseigneur-Vachon, Montcalm, Nouvelle-Beauce, Pointe-Lévy, Portneuf, Saint-Joseph, Thetford-Mines - **ET:** Association des directrices et directeurs d'école des régions 03 et 12, Cadres et PNE de la CS des Découvreurs, Comité d'orthophonie en milieu scolaire, Comité exécutif de la CS de Beauceville, Conseil des commissaires de la CS des Cèdres, Conseil des commissaires de la CS des Érables, Conseil des commissaires de la CS Langevin, Conseil des commissaires de la CS Saint-Joseph, Conseil des commissaires de la C.S. Les Becquets, Conseillères et conseillers pédagogiques des régions 03 et 12, CRDSE-Région 03-12, Direction régionale de Québec-Chaudières-Appalaches

(04) Chavigny, Chênes, Grand'Mère, Grandpré, Haut Saint-Maurice, Jean-Rivard, Lac Saint-Pierre, Les Becquets, Normandie, Port-Royal, Prince-Daveluy, Samuel-de-Champlain, Shawinigan, St-Maurice (protestante), Trois-Rivières, Val-Mauricie, Victoriaville, Warwick - **ET:** Conseil des commissaires de la CS Jean-Rivard, Conseillers pédagogiques de la région 04, Directrices et directeurs des services éducatifs de la région 04, Directrices générales et directeurs généraux de la région 04, Directrice générale de la CS de Chavigny

(05) Asbesterie, Coaticook, La Sapinière, Lac-Mégantic, Magog, Morilac

(6.1) Berthier-Nord-Joli, Chomedey-de-Laval, Deux-Montagnes, Des Cascades, L'Achigan, Des Mille-Îles, Industrie, Laurentides, Laurenval, Le Gardeur, Les Écores, Long-Sault, Manoirs, Pierre-Neveu, Saint-Eustache, Saint-Jérôme, Sainte-Thérèse - **ET:** Conseil des commissaires de la CS de Sainte-Thérèse, Conseil des commissaires de la CS des Mille-Îles, Conseillères et conseillers pédagogiques de la région Laval-Lanaudière, Comité spécial de la table des responsables en mesure et évaluation de la région 06 Nord

(6.2) Argile-Bleue, Cantons, Châteauguay, Des Rivières, Goéland, Marieville, Moussons, Mont-Fort, Sorel, Tracy, Varennes, Vaudreuil, Yamaska - **Et:** Conseillers pédagogiques de la Montérégie, Enseignants de la Montérégie

(6.3) Baldwin-Cartier, Commission des écoles catholiques de Montréal, Commission des écoles catholiques de Verdun, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, Jérôme-Le Royer, Lakeshore, Sainte-Croix, Sault-Saint-Louis - **Et:** Association des directions d'école de Montréal, Conseil des commissaires de la CS Baldwin-Cartier, Conseillères pédagogiques en français du primaire de la région 06, Direction régionale de Montréal, Comité régional de l'enseignement du primaire et secondaire de l'Île de Montréal (CREPS), Représentants des enseignantes et des enseignants, des conseillères pédagogiques et des directions d'écoles de la CECM

(07) Aylmer, Draveurs, Haute Gatineau, Outaouais-Hull, Pontiac, Seigneurie, Vallée-de-la-Lièvre - **Et:** Conseillers pédagogiques de la CS Outaouais-Hull

(08) Abitibi, Barraute-Senneterre, Crie, Harricana, Lac-Témiscamingue, Malartic, Nouveau-Québec, Quévillon, Rouyn-Noranda, Val d'Or

(09) Bersimis, Fermont, Greater Seven Islands (protestante), Littoral, Manicouagan, Moyenne-Côte-Nord, Port-Cartier, Sept-Îles, Tadoussac

ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS :

(03) Centre psycho-pédagogique de Québec inc., Collège Jésus-Marie de Sillery, École apostolique, École des Ursulines de Québec, École Sainte-Famille, Externat St-Jean-Berchmans, Institut St-Joseph inc., Pensionnat St-Coeur-de-Marie, Pensionnat St-Louis-de-Gonzague, Séminaire Saint-Alphonse

(04) Collège Marie-de-l'Incarnation, Val-Marie

(05) École Plein Soleil

(6.1) Académie Ste-Thérèse

(6.2) Collège Français, Pensionnat Saint-Jean-Baptiste

(6.3) Académie Michèle-Provost inc., Académie St-Louis-de-France, Centre François-Michelle, Collège Français (1965) inc., École Marie-Clarac, École Marie-Soleil inc., École Micheline Jandke, École Notre-Dame de Nareg, École primaire Socrates, École Sainte-Anne, École secondaire Letendre inc., École Ste-Rita de Cascia, Pensionnat des Sacrés-Coeurs, Pensionnat Mont Jésus-Marie, Pensionnat Notre-Dame-des-Anges, Yeshivah Merkaz Torah

AUTRES :

Association des cadres scolaires du Québec, Association des éducateurs et éducatrices du primaire (AQEP), Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF), Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ), Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec

LISTE DES ASSOCIATIONS ET DES ORGANISMES AYANT RÉPONDU À LA CONSULTATION

AU SECONDAIRE

RÉGION ADMINISTRATIVE :

◆(01) ◆(02) ◆(03) ◆(04) ◆(05) ◆(6.1) ◆(6.2) ◆(6.3) ◆(07) ◆(08) ◆(09)

COMMISSIONS SCOLAIRES :

(01) Baie-des-Chaleurs, Des Basques, Des Frontières, Îles, Jean-Chapais, La Mitis, La Neigette, La Pointière, La Touselle, Matane, Miguasha, Fontenale, Rivière-du-Loup, Rocher-Percé, Témiscouata, Vallée de la Matapédia

(02) Baie des Ha! Ha!, Chapais-Chibougamau, Chicoutimi, De La Jonquière, Dolbeau, Lac-Saint-Jean, Roberval, Valin, Vallée-de-Mistassini - **ET:** Conseillères et conseillers pédagogiques en français de la région 02

(03) Beauceville, Beauport, Black Lake-Disraëli, Charlesbourg, Chaudière, Chauveau, Chutes-de-la-Chaudière, Chutes-Montmorency, Commission des écoles catholiques de Québec, Côte-de-Beaupré, Côte-du-Sud, Découvreurs, Des Îlets, Eastern Québec, Gouffre, Laure-Conan, L'Islet-Sud, Lotbinière, Louis-Fréchette, Tardivel, Thetford-Mines - **ET:** Association des directrices et directeurs d'école des régions 03 et 12, Cadres et PNE de la CS des Découvreurs, Comité d'orthophonie en milieu scolaire, Conseillères et conseillers pédagogiques en français des régions 03 et 12, CRDSE-Région 03-12

(04) Chavigny, Chênes, Grandpré, Haut Saint-Maurice, Jean-Rivard, Mauricie, Prince-Daveluy, Provencher, Samuel-de-Champlain, Trois-Rivières, Victoriaville, Warwick - **ET:** Conseillères et conseillers pédagogiques de la région 04, Directrices et directeurs des services éducatifs de la région 04, Directrices générales et directeurs généraux de la région 04, Directrice générale de la CS de Chavigny

(05) Asbestos, Coaticook, La Sapinière, Lac-Mégantic, Magog, Morilac - **ET:** Conseil des commissaires de la CS Morilac

(6.1) Berthier-Nord-Joli, Chomedey-de-Laval, Des Cascades-l'Achigan, Des Mille-Îles, Deux-Montagnes, Industrie, Laurenval, Laurentides, Le Gardeur, Les Écores, Long-Sault, Saint-Eustache, Saint-Jérôme, Sainte-Thérèse - **ET:** Conseil des commissaires de la CS des Mille-Îles, Comité spécial de la table des responsables en mesure et évaluation de la région 05 Nord

(6.2) Cantons, Chambly, Châteauguay, Davignon, Goëland, Moissons, Saint-Jean-sur-Richelieu, Sorel, Tracy, Yamaska - **ET:** Directeurs généraux de la Montérégie, Enseignants de la Montérégie

(6.3) Baldwin-Cartier, Commission des écoles catholiques de Montréal, Commission des écoles catholiques de Verdun, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, Jérôme-Le Royer, Lakeshore, Sainte-Croix, Sault-Saint-Louis - **ET:** Association des directions d'école de Montréal, Conseil des commissaires de la CS Baldwin-Cartier, Conseillers pédagogiques au secondaire de la région de Montréal, Direction régionale de Montréal, Association des écoles juives

(07) Aylmer, Draveurs, Haute Gatineau, Outaouais-Hull, Pontiac, Seigneurie, Vallée-de-la-Lièvre - **ET:** Conseillères et conseillers pédagogiques en français de l'Outaouais

(08) Abitibi, Barraute-Senneterre, Cree, Harricana, Lac-Témiscamingue, Malartic, Nouveau-Québec, Québillon, Rouyn-Noranda, Val d'Or

(09) Bersimis, Fermont, Littoral, Manicouagan, Moyenne-Côte-Nord, Port-Cartier, Sept-Îles, Tadoussac

ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS :

(01) École secondaire Notre-Dame

(02) Séminaire de Chicoutimi, Séminaire Marie-Reine-du-Clergé

(03) Centre psycho-pédagogique de Québec inc., Collège Dina Bélanger, Collège Jésus-Marie de Sillery, Collège Marguerite D'Youville, Collège Marie Morsan, Collège Notre-Dame-de-Bellevue, Collège Saint-Charles-Garnier, Couvent Notre-Dame-de-Toutes-Grâces, École des Ursulines de Québec, École Jésus-Marie, Séminaire Saint-Alphonse

(04) Collège Marie-de-l'Incarnation, École secondaire Mont-Bénilde, École secondaire Saint-Joseph, Institut secondaire Kerenna, Institution secondaire Montfort, Pensionnat de Drummondville, Séminaire Saint-Joseph

(05) Collège du Sacré-Cœur, Collège Mont Notre-Dame, Collège Rivier, Séminaire de Sherbrooke

(6.1) Académie Ste-Thérèse, Collège de l'Assomption, Externat Sacré-Cœur, Institut Esther-Blondin

(6.2) Collège Bourget, Collège Mont Sacré-Coeur, Collège Saint-Hilaire, Collège Saint-Maurice, École secondaire du Verbe Divin, École secondaire Jean-de-la-Mennais, École secondaire Saint-Paul-de-Varennes, Séminaire de la Très-Sainte-Trinité

(6.3) Académie Michèle-Provost inc., Collège Français (1965) inc., Collège Jean-de-Brébeuf, Collège Jean-Eudes, Collège Mont-Saint-Louis, Collège Régina Assumpta, Collège Saint-Jean-Vianney, Collège Ville-Marie, École chrétienne l'Héritage, École Marie-Clarac, École Progressive, École secondaire Letendre inc., Institut Reine-Marie, Institution Charlemagne inc., Pensionnat Saint-Nom-de-Marie

(07) Collège Apostolique Saint-Alexandre

(09) École secondaire Jean-Paul II

AUTRES :

Association des cadres scolaires du Québec, Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF), Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ), La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-2425